

---

## Wissenschaftliche Langbeiträge

---

### Mit Kafka die *dark side* schulischer Verfahren verstehen: Deutsch-Können und neoliberale Ökonomisierung

Natascha Khakpour

#### Zusammenfassung

Mit Bezug auf „Deutsch-Können“ werden Schüler:innen in ein Vergleichsverhältnis zu einander gesetzt und formale wie symbolische Ein- und Ausschlüsse reguliert. Hiermit verbundene schulische Verfahren, in denen Schüler:innen unterschieden und sortiert werden, erhalten besondere Relevanz im Rahmen von Migrations- und Ökonomisierungsprozessen. In diesem Kontext wird im Spiegel der Erfahrungen von Jugendlichen ausgearbeitet, wie und mit welchen Konsequenzen schulische Verfahren differenzieren und positionieren, wenn Deutsch-Können relevant gesetzt wird. Den analytischen Zugang stellen Franz Kafka und seine organisationstheoretische Rezeption dar.

Schlagwörter: Kafka, Deutsch-Können, Migration, schulische Verfahren, neoliberale Ökonomisierung

### Using Kafka to understand the *dark side* of school procedures: German proficiency and neoliberal economisation

#### Abstract

With reference to “German proficiency,” students are placed in comparative relation to one another and formal and symbolic inclusions and exclusions are regulated. Corresponding school procedures, in which students are differentiated and sorted, become particularly relevant in the context of migration and economization processes. Against this background, reflecting the experiences of former students, the paper elaborates how and with what consequences school procedures differentiate and position when German proficiency is made relevant. The analytical approach is based on Franz Kafka and his reception in organizational theory.

Keywords: Kafka, German proficiency, migration, school procedures, neoliberal economisation

## 1. Einleitung

Die Straße, auf der K. ging, „führte nicht zum Schloßberg, sie führte nur nahe heran, dann aber wie absichtlich bog sie ab und wenn sie sich auch vom Schloß nicht entfernte, so kam sie ihm doch auch nicht näher.“ (Franz Kafka: Das Schloß)

Das sprachliche Repertoire der Schüler:innenschaft steht im Fokus des Interesses von Eltern, die für ihre Kinder eine Schulwahl treffen (können) (Dean 2018: 38). Die Daten zum Anteil von Schüler:innen „nichtdeutscher Herkunftssprache“<sup>1</sup> und damit zur vermuteten migrationsgesellschaftlichen Zusammensetzung der Schüler:innen werden gerne herangezogen, um Rückschlüsse auf eine angemessene Gestaltung der Lernumgebung oder die Qualität der Schule zu ziehen (Karakayali/zur Nieden 2013: 68). Die Kategorie Sprache hat, so lässt sich beobachten, jene der „Ausländer:in“ abgelöst (ebd.: 70) und erlangt als Chiffre für an Rassekonstruktionen anschließende Unterscheidungspraktiken größere Sagbarkeit (Khak-pour 2016: 218). Dies könnte damit zusammenhängen, dass Sprachkenntnisse als vermeintlich objektiv messbare und damit neutrale Größe inszeniert werden<sup>2</sup>, die ein faires und transparentes In-Beziehung-Setzen von Schulstandorten ermöglichen. Deutschkenntnisse werden herangezogen, um Schüler:innen in der weiterhin konzeptuell monolingual deutschsprachigen Schule (Dirim 2015: 25f.) in ein Vergleichsverhältnis zu setzen und damit formale wie symbolische Ein- und Ausschlüsse zu regulieren. Dabei kommt schulischen Verfahren, in denen institutionell autorisiert Schüler:innen *unterschieden* und *sortiert* werden, eine zentrale Legitimationsfunktion zu. Dies erhält besondere Relevanz in der gegenwärtigen ökonomisierten Schule (Hartong et al. 2018), wobei das Attribut Ökonomisierung gerade nicht meint, dass es (zuvor) ökonomiefreie (Bildungs)Institutionen gegeben hätte. Vielmehr ist darunter ein analytischer Einsatz zu verstehen, der sucht, die „ökonomische[...] Indienstnahme von Bildung“ (Merkens 2002, o.S.) in ihrer Vielschichtigkeit beschreibbar zu machen. Der vorliegende Beitrag hat zum Gegenstand, wie und mit welchen Konsequenzen schulische Verfahren differenzieren und positionieren, wenn Deutsch-Können relevant gesetzt wird. Deutsch-Können wird hierbei als kontingente Signifikationspraxis verstanden, die ihre Bedeutung durch und in migrationsgesellschaftliche(n) Differenzordnungen erhält. Dies wird im Spiegel der erzählten Erfahrungen ehemaliger Schüler:innen bearbeitet, die im jugendlichen Alter als Deutschlernende in die konzeptionell deutschsprachigen Schulen Deutschlands und Österreichs eingeschult wurden.<sup>3</sup> Der analytische Zugang zu Erfahrungen in und mit schulischen Verfahren<sup>4</sup> wird im Anschluss an Franz Kafka und seine organisationstheoretische Rezeption entwickelt – dies ermöglicht besondere Aufmerksamkeit auf die Macht-

- 
- 1 In einem online einsehbar Schulverzeichnis des Berliner Senats werden Schulporträts dargestellt, in denen der prozentuale Anteil an Kindern „nichtdeutscher Herkunftssprache“ angegeben wird. Dies wurde durchaus kritisch hinsichtlich diskriminierender Aspekte der Zuordnungspraxis diskutiert (Dean 2018) und soll mit dem kommenden Semester eingestellt werden. In Niedersachsen etwa findet „ndH“ weiterhin Verwendung.
  - 2 Ein Beispiel für solch eine Inszenierung ist das Legitimieren von segregierender Beschulung mit dem Rekurs auf Deutschkenntnisse und deren partei- und bildungspolitischen Betrachtung „abseits der ideologischen Brille“, wie eine Regierungspartei die Einführung der Deutschförderklassen in Österreich 2018 in einer Presseaussendung lobte (ausführliches Zitat und dessen Einordnung: Khakpour/Dirim 2022: 325ff.).
  - 3 Der Beitrag stellt eine Weiterführung meiner Auseinandersetzungen auf der Datengrundlage meiner Dissertationsstudie dar. Deren Gegenstand und Anlage skizziere ich weiter unten.
  - 4 Der Verfahrensbegriff, der hier zum Einsatz kommt, speist sich zum einen aus meiner hegemonietheoretischen Perspektive auf Schule und demnach der Konzeption, dass Verfahren und Gesetze zwar staatlich abgesichert, aber ebenso kontingent und Gegenstand wie Terrain sozialer Auseinandersetzungen um Hegemonie sind (Khakpour 2021: 95). Zum anderen liegt dem eine praktikentheoretische Grundierung zugrunde, in der sich „Struktur und Handlung, einer Regel und ihrer Anwendung“ (Schäfer 2016: 11) trennen lassen. Jedoch wird keine Rekonstruktion von schulischen Verfahren selbst angestrebt, vielmehr geht es darum, welche positionierenden Effekte im Spiegel der erzählten Erfahrungen von ihnen ausgehen.

beschaffenheit von bürokratisierten Verfahren und den durch diese nahegelegten Subjektivierungsweisen. Kafka bietet eine analytische Brille, mit der beschreibbar wird, was vielleicht im Vollzug unsichtbar bliebe: die dunklen, ausschließenden, beängstigenden Seiten schulischer Verfahren. In der so sensibilisierten Interpretation eines Interviewausschnitts wird im Spiegel erzählter Erfahrungen, Temporalisierung als Modus modelliert, in dem in schulischen Verfahren formale Teilnahme als auch symbolische Zugehörigkeit reguliert wird (Mecheril 2003: 125ff.).

## 2. Neoliberale Ökonomisierung von Schule

Im Sinne einer Kontextualisierung sollen zunächst gegenwärtige Ökonomisierungsprozesse von Schule beschrieben werden. Ökonomisierung als Beschreibung jüngerer und jüngster Transformationsprozesse in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen eröffnet einen breiten analytischen Horizont, in dem die Befasstheit mit Schule in den letzten Jahren vermehrt eingebettet wird (Engartner 2020; Hartong et al. 2018). Bei Ökonomisierung handelt es sich jedoch um keinen völlig neuen Prozess, so als habe es bisher restlos *ökonomiefreie* Sphären und Bereiche von Gesellschaft gegeben (Ptak 2018: 39). Vielmehr verlangt jene Perspektive einen zeitdiagnostischen Bezug auf aktuelle Konjunkturen und damit Besonderheiten der Gesellschaftsformation, durch die sich die *Beschaffenheit* von Ökonomisierungsprozessen bestimmen lässt. Die neoliberale Spielart des Kapitalismus beschränkt sich nicht auf eine marktoptimistische Wirtschaftslehre, sondern sieht eine *Marktgesellschaft* vor, die bedingt ist durch individualisierte Konkurrenz und Wettbewerb und die einer neoliberalen Evolutionstheorie folgend ideologisch als Ergebnis eines Zivilisationsprozess umgedeutet wird. Formen von Egalität oder Kollektivität werden als schwach oder rückständig geframed (Ptak 2008: 72f.). Die Perspektive auf die Ökonomisierung von Schule verweist dabei grundlegend „auf ein sich wandelndes Verhältnis von Staat/Politik, Ökonomie, (Zivil-)Gesellschaft und Bildung“ (Höhne 2015: 4) und rückt neue Formen der Vermittlung wie der Steuerung in den Fokus der Analysen (ebd.). Das bedeutet bei aller Erodierung von Sozialstaat und zunehmender Kommodifizierung von (formaler) Bildung nicht, dass der Staat bei der Betrachtung von Schule gänzlich außen vor gelassen werden kann. Organisiert durch Ministerien und abgesichert durch staatliche Curricula verfügt der Staat auch weiterhin über das Monopol der Verleihung und Anerkennung von formalen Bildungsabschlüssen. Diese Prozesse selbst sind jedoch nicht rein technischer oder neutraler Natur. Vielmehr ist die politische Etablierung, Rahmung und Steuerung von Schule ein Kompromiss, der auf längere und kürzere Sicht im Rahmen gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse beeinflusst und konflikthaft ausgetragen wird (Khakpour 2021: 127f.). Schule hinsichtlich neoliberaler Ökonomisierung(-sprozesse) in den Blick zu nehmen, bezieht sich auf die Dekonstruktion vorherrschender Legitimationsnarrative, in denen strukturelle Ungleichheiten individualisiert und damit weiter verschärft werden, wie das etwa mit Bezug auf PISA geschieht (Budde 2012: Abs. 39ff., Kollender 2021: o.S.). Dies wurde hinsichtlich der Konstruktion eines individuellen Bemühens einer meritokratischen Leistungslogik (Freytag 2008; Solga 2005) sowie jenes einer individuellen Eignung eines schulischen begabungsideologischen Diskurses (Gomolla 2012) eindrücklich dargestellt.

Ökonomisierung zeigt sich in der zunehmenden Output-Orientierung von schulischer Bildung, der Etablierung von Wettbewerbspolitiken, in denen Schulstandorte über *choice policies*, wie der freieren Schulwahl, zueinander in ein (Wettbewerbs-)Verhältnis gesetzt werden. Dies gilt auch in Bezug auf eine verstärkte Schul-„Autonomie“, in der Schulen an-

gehalten sind, in der Gestaltung von Curricula aber auch Finanz- und Personalpolitiken, ihr Marktpotenzial auszuschöpfen sowie wie in der zunehmenden Marktorientierung von Bildungsinhalten (Kollender 2020: 54f.). Dies korreliert mit einer neoliberalen Umgestaltung schulischer Verfahren – es findet zunehmend eine zentralisierte, datenbasierte Steuerung über Indikatoren und Standardisierung statt, oftmals vor dem Hintergrund des Ziels von Effizienz- oder Effektivitätssteigerung (Höhne 2015: 14). Dabei findet jedoch eine soziale „Ent-Standardisierung“ statt, in der „Gleichheit und Gerechtigkeit gegeneinander ausgespielt und Gerechtigkeit auf den Aspekt individualisierter Leistungsgerechtigkeit reduziert“ (ebd.) wird. Dass so neoliberale Ökonomisierungsprozesse mit Prozessen der strukturellen und institutionellen (rassistischen) Diskriminierung einhergehen (können), darauf weist u.a. auch Ellen Kollender (2020: 324) hin. Schulischen Verfahren, so ließe sich zusammenfassen, kommen in der ungleichen Verteilung von Bildungs- und Lebenschancen, in denen institutionell autorisiert Schüler\*innen differenziert und sortiert werden, eine zentrale Legitimationsfunktion zu. Schulische Verfahren dienen nicht nur zur Verteilung von (zukünftiger) Arbeitskraft entlang ökonomischer Verwertbarkeit und Interessen; sie werden auch selbst zunehmend neoliberal bürokratisiert.

### 3. Mit Kafka die *dark side* schulischer Verfahren verstehen

Das Adjektiv *kafkaesk* wird gemeinhin verwendet, um eine undurchsichtige, latent bedrohliche sowie absurde Lage, Zustand oder ein Verfahren zu bezeichnen – genau genommen, um „dysfunktionale Begegnungen mit Bürokratien verschiedener Art zu beschreiben“ (Warner 2007: 1019 Übers. NK). Neben der alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs, besteht in organisationstheoretischen Debatten eine langjährige Faszination und Auseinandersetzung mit dem Autor Franz Kafka und seinem Werk (Clegg et al. 2017: 157). Besonders interdisziplinäre Zugänge, wie etwa in der Organisationssoziologie und Rechtsphilosophie (Costas 2019; Fischer-Lescano 2019; Huber 2019), heben auf Kafkas Literatur als Zugang zum Verständnis von Organisationen, Bürokratien und der Frage nach den (Entmächtigungs-)Erfahrungen der darin situierten Subjekte ab. Der spezifische Blick auf Organisationen ist daran interessiert, wie „Gewalt nicht trotz des Rechts, sondern im Namen des Rechts oder, mit Agamben, an der Schwelle von Recht und Unrecht stattfindet“ (Costas 2019: 134). Damit wird insbesondere *the Dark Side of Organization* zum Gegenstand (Linstead et al. 2014). Der Organisationsforscher Darren McCabe etwa, widmet sich den dunklen Seiten von Managementprozessen mit Kafka, „weil seine Darstellungen eine von oben nach unten gerichtete Sichtweise der Macht in Frage stellen“ (2014: 255). Unter dieser Metapher werden Themen und Aspekte in kritischer Absicht behandelt, die sonst eher übersehen, ignoriert oder unterdrückt werden (Linstead et al. 2014).

„Kafkas *Der Proceß* fordert uns auf, nach den schmutzigen ‚Rumpelkammern‘ (Kafka 1994) von Organisationen zu suchen, die sich mit einem Mal auftun und die ansonsten saubere, ruhige Aura von Organisationen überschatten können.“ (Costas 2019: 134f.)

Ein Anschließen an Kafka könnte Aufschluss über die „Rumpelkammern“ von Schule geben, jene versinnbildlichten Räume, in denen die Grenzen von Recht und Unrecht in der Zurichtung schulischer Subjekte verschwimmen und die inszenierte Verlässlichkeit von Regeln und Verfahren auch in ihren raum-zeitlichen Dimensionen brüchig oder in die subjektive (Um-)Deutung verlagert wird. Diese Prozesse in ihrer Bedeutsamkeit für ein subjektivierungsrelevantes Geschehen, das kontextualisiert wird durch schulische Ökonomisierungsprozesse, in den Blick zu nehmen, gelingt im Anschluss an Kafka aufgrund seiner literarischen

Gegenstände und Schreibstrategien. Dabei sind auch die Bedingungen seines Schreibens von Interesse:

Als promovierter Jurist war der Schriftsteller Kafka zwischen 1908 und 1922 in der *Arbeiter-Unfall-Versicherungsanstalt für das Königreich Böhmen in Prag* tätig (Fischer-Lescano 2019: 258). Neben seinem literarischen Oeuvre verfasste er so regelmäßig versicherungsrechtliche Abhandlungen. Wie in seinem literarischen Werk kritisiert Kafka auch darin Ungleichheiten vor dem Hintergrund zunehmender Rationalitätsmaximierung von Unternehmen und Bürokratien, in denen nicht: „Prinzipien, sondern Zufälligkeiten das Versicherungswesen beherrschen“ (Kafka 1984: 119, zit. nach Fischer-Lescano 2019: 271). Die Transformation von Bürokratisierungsprozessen spiegelt sich auch in seinem literarischen Werk wider. So arbeiten in der berühmten Rumpelkammer-Szene im *Proceß* im Hintergrund Diener „ruhig an den Kopiermaschinen“ (Kafka 1990: 117) und sind damit beschäftigt, Schriftstücke zu vervielfältigen. Ein zu diesem Zeitpunkt neuer technisierter, bürokratischer Ablauf, der in seiner Ruhe und Geordnetheit der *Prügler*-Szene im Vordergrund entgegensteht. Es sind jedoch nicht nur die Darstellungen von „bürokratischen Apparaten und modernen Verwaltungsstrukturen, die eine Revision bisheriger Stereotype der Bürokratiekritik nahe legen“ (Kleinwort/Vogl 2014: 14), sondern auch Kafkas Schreiben selbst. So lassen sich „strukturelle Korrespondenzen“ zwischen Kafkas narrativen Strategien und „den unsere Moderne bestimmenden Diskursen der Organisation“ (Ortmann/Schuller 2019: 7) auffinden.

Mithilfe jener ästhetisch-literarischen Strategien soll ein machtkritischer Blick auf die positionierenden Effekte schulischer Verfahren entwickelt werden. Aus Kafkas Schreiben und Schriften lässt sich demnach folgende analytische Sensibilisierung ableiten: Während Kafka mit dem Einzug eher fordistischer Logiken und Bürokratisierungen in alltägliche und behördliche Verfahren befasst ist, wurden gegenwärtige Ökonomisierungsprozesse von Schule als neoliberale eingeordnet. Dieser Verschiebung Rechnung tragend, geht es mir im Anschluss an Kafka darum, den Blick auf die Machtbeschaffenheit schulischer Verfahren zu richten, die sich auch darin äußert, wie die Verfahren auf schulische Subjekte (ein)wirken. So soll im Folgenden im Spiegel der Erfahrungen von Jugendlichen behandelt werden, welche positionierenden und subjektivierungsrelevanten Effekte von schulischen Verfahren zu Deutsch-Können ausgehen.

#### 4. Positionierungen in Verfahren – ein empirisches Beispiel

Als *kafkaesk* lassen sich jene Erfahrungen beschreiben, die jugendliche Schüler:innen erzählen, wenn sie unter Bedingungen von Flucht\*Migration als sogenannte Seiteneinsteiger:innen und vor allem als Deutschlernende in die konzeptionell deutschsprachigen Schulen aufgenommen werden oder dies zumindest wollen. Der Begriff *kafkaesk* ist hierbei zunächst des Öfteren in der gemeinsamen Arbeit in Forschungswerkstätten gefallen, in denen Daten aus meinem Dissertationsprojekt<sup>5</sup> interpretiert wurden. Wie oben dargestellt, lässt sich im Anschluss an Kafka darüber hinaus ein analytischer Zugang zu schulischen Verfahren und ihren

5 In meiner Dissertation (Khakpour 2022, i.E.) habe ich mit Artikulationen von Deutsch-Können und migrationsgesellschaftlicher Differenz im schulischen Kontext befasst. In einer, im Forschungsstil an der Grounded Theory Methodologie (Breuer et al. 2019) angelehnten, transnationalen Anlage, habe ich narrativ-orientierte Interviews (Schütze 1983, Witzel 2000) mit insgesamt 17 Jugendlichen aus Deutschland und Österreich geführt. In einem interpretativen, modellierenden Vorgehen (Mecheril 2003) habe ich Deutsch-Können als kontingente Signifikationspraxis herausgearbeitet, die sowohl in schulischen Verfahren als auch im unterrichtlichen Interaktionsgeschehen relevant wird.

zurichtenden, positionierenden und potenziell subjektivierenden Effekten entwickeln. Wie sich diese im Spiegel der Erfahrungen der Jugendlichen darstellen, ist Gegenstand der Analyse. Das methodologische Werkzeug stellt hierfür Stuart Halls Konzept der Artikulation dar. Artikulation meint demnach nicht nur den sprachlichen Ausdruck und den Akt des sprachlichen Ausdrückens, sondern verweist auf die im Englischen existierende weitere Bedeutung eines Sattelzugs (articulated lorry), bei dem Sattelschlepper und -anhänger miteinander verbunden werden können, aber nicht müssen (Hall in Grossberg 1996: 142). Damit wird gegenständlich, wie unter bestimmten Bedingungen zwei oder mehrere „Elemente“ zu einer Einheit werden. Dies kann in einer Doppelbewegung (Clarke 2015: 278) gefasst werden, wie ideologisch-diskursiv (und hegemonial umkämpft) Bedeutungen konstituiert werden, ebenso wie das Verhältnis von Diskurs und Subjekt beschreibbar wird. Ich gehe in der Analyse so vor, dass ich die ausgewählte Szene zunächst eher einer allgemeineren Interpretation unterziehe, in der ich nicht nur berücksichtige, *was*, sondern auch *wie* es in der sozialen Situation Interview gesagt wurde (Deppermann 2008). Im Anschluss modelliere (Mecheril 2003: 41f.) ich unter Hinzunahme der kafkaschen Perspektive zwei zentrale Positionierungs- und Differenzierungsprozesse im Spiegel der erzählten Erfahrungen.

Die folgende Szene stammt aus dem Interview mit Arian, so sein anonymisierter Name. Das Gespräch findet in den Räumlichkeiten einer Institution statt, in der Arian einen berufsvorbereitenden Kurs besucht. Unsere Gesprächssituation selbst ist gekennzeichnet durch das Spannungsfeld institutionell vermittelter Ermöglichung (Arian wird mir vom Leiter der Institution als Gesprächspartner „ans Herz gelegt“, der Raum wird zur Verfügung gestellt usw.) und Begrenzungen (räumliche und zeitliche verknappende Vorgaben). Die Szene, die hier zur Analyse kommt, stammt aus der immanenten Nachfrage und ist Teil der Antwort auf die Frage, wie Arian in die Schule gekommen ist.

„Vorhin- vorher, ne, vorher letzten Sommer, bevor ich mich angemeldet habe, kann man nicht einfach sich anmelden. Hatte ich ein Gespräch, da habe ich gesprochen mit jemand, so gesprochen. Und da, hat die- so eine Fragen (.) gestellt. Und einfach und einfach Fragen, einf- wollte mit mir sprechen. Und da (konnte) verstehen, wie gu- wie viel ich Deutsch kann. (2) Da, ja, da, haben sie sich entschieden, dass ich, ja, so, A1 machen, lernen. Und so haben sie für mich entsche-entschieden. (3) ja. [I: Wer hat für dich entschieden?] Die Schule. [I: Ah] [...] Und das war so, da haben sie gesagt, dass, ja wenn ich gar kein Deutsch könnte (2). Ich weiß, ich wusste nicht, ob ich, ob ich in die Schule gehen könnte. [I: Mhm] Weil (2) doch auch, aber dann müsste ich (2) auch von Alphabet (.) anfangen.“ #00:35:26-0#

Die Sequenz wird eingeleitet mit einer doppelten temporalen Rahmung, deren Aushandlung sich im Sprechen vollzieht: Einerseits wird mit „vorher“ eine konsekutive Logik eingeführt und andererseits der „letzte Sommer“ als zeitlicher Referenzpunkt markiert. Damit wird eine Gleichzeitigkeit zweier Zeitrechnungen aufgerufen, die sich aus der Parallelität von bürokratisch-organisationaler und kalendarischer Zeit ableitet. Der „letzte Sommer“ wird damit sowohl jahreszeitlich als auch seinem organisatorischen Vorgelagert-Sein vor der Möglichkeit, sich anmelden zu können, bedeutsam. Die Praxis des Sich-Anmeldens wird qualifiziert als eine, die *nicht so einfach* erfolgen kann. Sie kann gelesen werden als eine institutionelle Ordnung, die sich interaktional wie faktisch-formell in die schulische Struktur eingelassen und formalisiert herstellt. Im Sprechen Arians scheint die Perspektive einer pädagogisch übergeordneten Akteursebene übernommen oder eine gesetzliche Norm zitiert zu werden, „man kann sich nicht einfach“. Es muss erst die Berechtigung erworben werden, womit eine doppelte Bewährung(-sprobe) bewältigt werden muss: die Voraussetzung zur Anmeldung und die Anmeldung selbst. In der reflexiven Perfekt-Wendung des „ich habe mich angemeldet“ wird Handlungsfähigkeit betont und ein retrospektives Sprechen über einen abgeschlossenen Prozess markiert.

Mit „da habe ich gesprochen mit jemand“ wird ein Widerspruch von institutionellem Framing und institutionalisierter Zweckgebundenheit eingeleitet: Während mit jemandem zu sprechen ein alltäglicher und *harmloser* Akt sein könnte, wird dies in den beschriebenen institutionellen Zusammenhänge zu einer formalisierten Praxis des Einordnens und Prüfens. Arians Gegenüber habe „einfach Fragen“ gestellt, wollte einfach nur so mit ihm sprechen. Demgegenüber steht das in Arians Erzählung durch ein deutliches Machtgefälle gekennzeichnete Gesprächssetting, das nicht nur in seiner institutionell autorisierten und autorisierenden Funktion deutlich wird, sondern auch in der ungleichen Verteilung des Wissens über das Gespräch als Verfahren, dessen Regeln und Bedingungen, sowie in der ungleichen Möglichkeit, diese (mit) zu gestalten.

Die, vermutlich übernommene, Inszenierung von Harmlosigkeit wird jedoch brüchig und immer mehr zeigt sich, dass es sich im Spiegel der Erfahrungen von Arian um eine Prüfungssituation handelt. Arians Gegenüber soll verstehen können, wie „gut“ dieser Deutsch kann, wobei sich Arian selbst auf ein „wie viel“ korrigiert. Die Betonung der Quantität scheint bedeutsam und ein Hinweis darauf, welches Deutsch-Können als ein legitimes gelten könnte.

Dass sie sich entschieden hätten, betont die personifizierten Vertreter:innen der Institution als handelnde Instanz und leitet auf das Ergebnis des Verfahrens über: Arian soll „so A1 machen, lernen“.

Die Bezeichnungspraxis A1 verweist dabei auf eine standardisierte Klassifikation von Fremdsprachkenntnissen. Deren Bedeutung wird sowohl in der erzählten als auch in der Erzählsituation als bekannter Deutungshorizont vorausgesetzt, die Inszenierung von empirischer Eindeutigkeit jedoch durch das Anfügen von „machen, lernen“ konterkariert.

Es wird auf Verfahren und Ergebnis der Entscheidung hingewiesen: es wird für Arian, im Sinne von *an seiner Stelle* über seinen weiteren Schul- und Lebensweg entschieden. Figuren, die prüfen, verkünden oder entscheiden, so kann die Erfahrung gedeutet werden, treten kaum mit Gesicht oder Namen auf, sondern als Personifikationen der Institution. Die Diskrepanz der Rahmung als „einfach so“ stattfindendes Gespräch und des institutionellen Settings als Aufnahme- oder Prüfungssituation, wird abschließend zugespitzt. Es wird der Horizont des Scheiterns an der Prüfung eröffnet, das mit der Versagung des Schulbesuchs einhergehen könnte, wie Arian befürchtet, wenn er „gar kein Deutsch könnte“ – eine Ungewissheit, die durch die Unklarheit des Verfahrens als existenziell und bedrohlich dargestellt wird.

#### 4.1 *Be- und Entstehen in an/ordnenden Verfahren*

Mit Blick auf die Organisation und Reproduktion sozialer Ordnungen auf Ebene schulischer Verfahren lässt sich fragen, welche Ordnungen in diesem Ausschnitt aufgerufen und welche Bedeutungen miteinander und mit welchen Effekten artikuliert werden. Hinsichtlich der Verknüpfung von Bedeutungselementen wird die Schule zunächst zu einem Ort, an dem es Schüler:innen gibt, die legitim bzw. fraglos legitim anwesend sind und solche, für die das nicht gilt. Verknüpft wird die legitime Anwesenheit in der Schule mit „Deutsch-Können“. So wird eine Differenzordnung aufgerufen, die natio-ethno-kulturell kodiertes Unterscheidungswissen (Mecheril 2003) bereitstellt, um formal und symbolisch Zugehörige von weniger Zugehörigen zu unterscheiden.

Fokussiert man die Machtbeschaffenheit des erzählten Aufnahmeverfahrens, wird dieses als Prüfungsmodus deutlich. Deren Charakteristik ist zunächst, dass sie nicht als Prüfung ausgegeben wird, auch sind ihre Bedingungen und Spielregeln unbekannt. Für den Noch-Nicht-Schüler wird jedoch sehr wohl deutlich, dass es sich um ein Verfahren handelt, in dem viel, wenn nicht sogar alles – die Möglichkeit, in die Schule zu gehen – auf dem Spiel steht.

Auch Kafkas Protagonist in *der Proceß* ist organisationalen, bürokratischen Regeln unterworfen. Er versucht innerhalb willkürlicher und widersinniger Prozesse zu bestehen sowie ihrer Sinn- und Regelhaftigkeit auf die Spur zu kommen. Das Gesetz und seine Gewalt, genauer die Inszenierung von Gesetzlichkeit, entfalten ihre Wirkung im Subjekt: Josef K. wird im *Proceß* eines Morgens ohne für ihn ersichtliche Gründe von einer durch zwei Wächter repräsentierten, aber sonst unbekanntem Instanz verhaftet. Weder liegt eine konkrete Anklage gegen ihn vor, noch wird er in seiner Bewegungsfreiheit eingeschränkt. K. verstrickt sich in die Suche nach den ihn verurteilenden Gerichten, was immer wieder in skurrile Interaktionsversuche, pseudobürokratische Verstrickungen und bedrohliche Szenen mündet. Der Gedanke an den vermeintlich stattfindenden Prozess bestimmt zunehmend K.s Alltag. Er beginnt bereits, an Geständnissen zu feilen, die seine Unschuld beweisen sollen. In der Interpretation des Werkes wird zunächst die Parallele des Anklopfens der Wächter an K.s Tür mit Althusser's Anrufungsszene<sup>6</sup> offenkundig. In der Verhaftung – oder der Anrufung – wird das Subjekt erst als solches hervorgebracht. Bei Kafka handelt es sich jedoch nicht um machtvollen Diskurse und Ideologien, vielmehr sind es „Anrufungen ohne weiteren Inhalt“ (Huber 2019: 161). Josef K. wird als Verhafteter mit Namen angerufen, aber weder wird die Anklage benannt, noch führt die Verhaftung dazu, dass er auch tatsächlich abgeführt wird. Er könne, so wird am Schluss noch betont, jederzeit gehen. „Die Macht ruft, doch der Ruf – und somit die Subjektposition – bleibt unverstündlich“ (ebd.). Josef K. wird nicht durch Gewalt, sondern durch den Umstand, auf sich selbst zurückgeworfen zu sein, zum Teil des Prozesses.

Es lassen sich Parallelen zum schulischen Verfahren, wie es sich für Arian darstellt, ziehen. Zwar geht es in der Aufnahme nicht um Schuld, wie es in einem Gerichtsprozess üblicherweise der Fall ist; es geht in der Prüfungssituation um die schulische/sprachliche *Eignung* als ideologische Legitimationsfigur. Auch ist Arian auf seine eigenen Deutungen der Verfahrensmäßigkeiten zurückgeworfen, was dadurch verstärkt wird, dass die Prüfung nicht als solche ausgegeben, sondern als unverfängliches *einfach-so*-Gespräch verdeckt wird. Das Verfahren als Prüfung, wie es sich im Spiegel der erzählten Erfahrungen rekonstruieren lässt, erscheint gleichsam inhaltsleer. Auch die Konturen des Prüfgegenstands Deutsch-Können bleiben unterbestimmt, gerade weil gelernt und gekonnt wurde, Arian aber, für ihn unverstündlich, doch wieder mit dem Alphabet beginnen muss. Übrig bleibt die Legitimationsfigur des grundlosen Grundes, „der trägt“, wie Ortman und Schuller schreiben, „aber unter dem sich ein Abgrund auftun mag“ (2019: 54). In diesem wird die fragende Person zu jener, die von der befragten Person als Prüfende, als Autorität des legitimen Sprechens angesehen wird. Hinsichtlich des spezifischen schulischen Settings kann dies auch für die performative Hervorbringung von pädagogisch-institutioneller Autorität und Autorisierung konstatiert werden (Jergus et al. 2012: 212). Wie sich in der Kontextualisierung der Szene deutlich machen lässt, stellen pädagogische Autorisierungspraktiken hegemoniale und damit in Geschichtlichkeit und Ungleichheitsverhältnisse eingelassene Praktiken dar (Niggemann 2022: 9). Prüfungen unterzogen zu werden, darum fürchten zu müssen, von schulischer Bildung ausgeschlossen zu werden, aber auch das (vererbte/implizite/...) Wissen um schulische Verfahren und um Spielfähigkeit darin, ist gesellschaftlich ungleich verteilt.<sup>7</sup> Das prüfende schulische Verfahren ruft seine Prüflinge an und stellt sie unterscheidend in ihrer Eignung oder vielmehr Pas-

6 Mit dem Konzept der Anrufung konzipiert Louis Althusser, den Prozess der Subjektwerdung ideologietheoretisch. Es sind Ideologien, über die Subjekte in die für sie vorgesehenen Subjektpositionen hineingerufen werden. Individuen müssen so erst als Subjekte angerufen (von Interpellation) werden, um sich als solche zu konstituieren. Dafür beschreibt er das vielzitierte Beispiel des „He, Sie da!“ rufenden Polizisten und dem Umdrehen der so angerufenen Person, die dadurch anerkennt, dass die Anrufung genau ihr galt (vgl. Althusser 2010: 88 f.).

7 Das wird etwa unter dem „Mittelschichts-Charakter“ der Schule (Rolf 1997: 131) oder unter der Perspektive „racial school“ (Steinbach et al. 2020) deutlich.

sung für Schule dar und damit her (Foucault 1994: 238). In ihr vereinigen sich mehr und weniger auf Zwang beruhende Machttechniken in unterschiedlich sichtbarer Weise.

#### 4.2 Temporalisierung als Differenzierung: Teilnahme im Noch-Nicht

Auf die positionierenden und die formale Teilnahme regulierenden Effekte fokussierend, die von dem schulischen Verfahren im Spiel der Erfahrungen von Arian ausgehen, lässt sich im Anschluss an Kafka die Dimension der Zeitlichkeit beschreiben, wie sie in dem empirischen Ausschnitt bedeutsam wird. Auf den Faktor Zeit haben Gomolla und Radtke (2009) bereits Ende der 1990er Jahre hingewiesen, wenn etwa „Sprachdefizite“ (ebd.: 284) im Deutschen, also ein sprachliches Repertoire, das nicht den normativen Erwartungen des Schulsystems entspricht, in durchaus förderlicher Absicht als Legitimierung für schulzeitverlängernde Maßnahmen herangezogen werden, diese jedoch zu einem „Risikofaktor in der Schullaufbahn“ (ebd.) werden können. Doch auch jenseits der Verlängerung der Schullaufbahn, erlangt die Zeitlichkeit schulischer Verfahren Bedeutung.

Um diese beschreibbar zu machen, soll auf Kafkas narrative Strategien in der Beschreibung organisatorischer und bürokratischer Vorgänge zurückgegriffen werden. Seine dahingehend relevantesten Werke wie *Das Schloß* oder *Der Proceß* sind von dem Moment des *Suspense* geprägt. Dieser resultiert „aus einem bedrohlichen, manchmal auch ersehnten Noch Nicht – und aus implizit bleibenden Anzeichen/Andeutungen eines Kommenden, das sich jedoch entzieht“ (Ortmann und Schuller 2019: 45). Diese Suspension, also die Spannung und das Bezogen-Sein auf das erhoffte oder befürchtete Kommende, die Entfaltung der Narration, siedelt sich „auf nicht abschließbare Weise im Noch-Nicht“ an (Höfle 1998: 10). So ist es im *Proceß* nicht das Urteil selbst, sondern seine Erwartung, die das Handeln und schließlich das Werden des Protagonisten ausrichtet. Die narrative Entfaltung des Geschehens erfolgt „als Aufschub, Verzögerung: als *différance* [...], die sich auf nicht abschließbare Weise im Noch-Nicht ansiedelt“ (ebd.).

Die Zeitlichkeit der Prüfung als Subjektivierungsform beschreibt Andreas Kaminski anhand psychologischer Verfahren (2011: 351): „Das Subjekt der Prüfung wird sich als dieses oder jenes erwiesen haben werden.“ In der Aufnahme- oder Einstufungsprüfung wird eine Aussage darüber getroffen, wie die so geprüften Subjekte sein und nicht bzw. nicht (mehr) sein werden – und damit welche Entwicklungs- und Seinsformen ihnen zugetraut und zugestanden werden, was sie zurücklassen als dann Geprüfte, und auch: welche Noch-Nicht Schüler:innen zurückgelassen werden. Solche schulischen Verfahren dienen zur Feststellung von Eignung und Fähigkeiten, einer Bescheinigung eines in der Zukunft verorteten Status der Selbstbildung (*Schüler:in*). In der dargestellten Erzählung artikuliert sich das erlebte Verfahren als in die Zukunft weisendes Versprechen, als Aufschub der fraglosen Teilnahme, der Arian als Noch-Nicht Schüler anruft.

Jene zeitliche Dimension als Aufschub ist auch der *différance* eigen. So ist für Derrida, wenn das Gegenwärtige nicht anwesend ist und der Umweg über das Zeichen gegangen werden müsse, das Zeichen *aufgeschobene Gegenwart* (Derrida 1983: 33f.). Dies gilt nicht nur für Zeichen- und Bedeutungssysteme wie das sprachliche Zeichen, sondern auch für Fragen von (politischen) Repräsentationen, in denen ein Versprechen auf eine bestimmte Zukunft angelegt ist, die sich mit bestimmten Möglichkeiten verbinden. Wie gezeigt wurde, arbeiten schulische Verfahren mit einem Versprechen an die Zukunft der Schüler:innen, das ihnen eine Teilnahme an der Gruppe „normaler Schüler:innen“ und somit einen Einschluss in reguläre schulische Bildungsprozesse ermöglichen soll, wenn auch um einen gewissen Preis. Damit diese *Möglichkeit* allerdings *Wirklichkeit* wird, müssen sie sich als *geeignet* unter Be-

weis stellen, was in schulischen Verfahren formalisiert wird. Dabei findet eine Unterscheidung von jenen statt, die sich „einfach so“ anmelden können, weil sie in der Handlungslogik der Organisation dazu berechtigt sind, und jenen, die sich erst unter Beweis stellen müssen. Diese Differenzierung artikuliert sich, so lässt sich zusammenfassen, auch in einer unterscheidenden Verzeitlichung, die sich für migrationsandere Schüler:innen (Mecheril 2010: 17) vor allem als *Verunzeitlichung* äußert.

## 5. Schluss – Rumpelkammern einer ökonomisierten Schule

In einer abschließenden Rückbindung auf die Frage der Ökonomisierung lässt sich festhalten: *Erstens* habe ich versucht, mit Kafka einen Blick auf die *dark side* von schulischen Verfahren zu entwickeln, wie sie sich für jene darstellen, die in ihrem Rahmen bestehen und schließlich als mehr oder weniger fraglos zugehörig entstehen. Die *dark side* liegt in der Funktion der Verteilung und Sortierung von Schüler:innen begründet, da Prozesse des Einsortierens auch stets die des Aussortierens implizieren. Schulische Verfahren des Prüfens können hierbei nicht nur neoliberale Anrufungen zu Selbstführungstechniken bedeuten, die die Gewalt der Verhältnisse in den Hintergrund treten lässt, sondern sich auch in der Erfahrung von angstvoller Bedrohung artikulieren. Der Rekurs auf Deutsch-Können erscheint hierbei rechtmäßig und durch standardisierte „Messtechniken“, wie in der Beschreibung des Niveaus A1 verfahrensmäßig abgesichert. Die zu beobachtende Inszenierung von Sprache als messbarer und objektiver Größe verdeckt, dass es sich beim *Zugestehen von Deutschkenntnissen* um ein Terrain für sozial konstruierte Unterschiede und Unterscheidungspraktiken anhand von fließenden, aber machtvollen Grenzziehungspraktiken handelt, die etwa zwischen klassenspezifischen oder natio-ethno-kulturell codierten Sprechweisen artikuliert werden. Der Effekt ist ein doppelter: Die Gefahr des Ausschlusses, des Aussortiertwerdens wird als individualisiertes Versagen bzw. fehlende Eignung gerahmt, wodurch ungleiche Ausgangsbedingungen im Sinne eines Wettbewerbsnachteils im schulisch vermittelten Konkurrenzverhältnis unsichtbar gemacht werden.

*Zweitens* habe ich den Aspekt, *wie* schulische Verfahren unterscheidend wirken, als einen Aspekt der Temporalisierung diskutiert. Dieser verhaftet die Subjekte durch ein (uneingelöstes) Versprechen zur fraglosen Zugehörigkeit in der Zukunft, schließt sie dabei allerdings nicht völlig aus, sondern gewährt die Teilnahme *im Noch-Nicht*. Mit diesem Aufschub wird auch eine Subjektposition nahegelegt, die sich als noch zu bewährender Schüler:innen beschreiben lässt und die in ihrer Differenz zu jenen verstehbar wird, die sich „einfach so“ in der Schule anmelden können. Neben den potenziell subjektivierenden Konsequenzen lässt sich auf die eingeschränkten Möglichkeiten zum Erwerb der immer wichtigeren Ausstattung mit formalen Bildungsabschlüssen, ihren ökonomischen Konsequenzen und Lebensbedingungen hinweisen: Zeit bleibt Geld und vice versa. Zudem werden Subjektivierungsweisen nahegelegt, die sich in der Unterscheidung von „wertvollen“ und „nutzlosen“ Subjekten (Skeggs 2004) nach ökonomischen Kriterien der Verwertbarkeit zeigen, wobei das Nutzlose mit Nicht-Deutsch-Können verknüpft ist. Hier zeigt sich auch die spezifisch neoliberale Spielart des Verfahrens, das eben keine Prüfung im klassischen Sinne (mehr) darstellt, da es zeitlich wie räumlich aus der Institution herausragt und sich entgrenzt. Mit Blick auf staatliche Bildungsinstitutionen schreibt Gilles Deleuze:

„Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente *Weiterbildung* tendenziell die *Schule* ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern.“ (1993: 257)

Den „unbegrenzten Aufschub“ beschreibt er in seiner Lektüre von Kafkas *Proceß* als Lebensform der Kontrollgesellschaften (ebd.). Zukunftsversprechen ebenso wie niemals endene Anforderungen sind Kennzeichen einer neoliberalen Verzeitlichung. Schulische Subjekte werden dauerhaft auf die Probe gestellt, müssen sich beweisen, woran auch staatliche Unterstützung und gesellschaftliche Anerkennung geknüpft werden. Scheitern wird als selbstverschuldet ausgegeben.

Eine mögliche Perspektive wäre meiner Ansicht nach nicht der Einsatz „besserer“, also valider(er) Methoden zur Klassifizierung von Schüler:innen, die vermeintlich faire Verfahren mit sich bringen, wie etwa standardisierte Sprachstandtests, die zur Legitimierung von Ein- oder Ausschlüssen dienen. Stattdessen bräuchte es mehr Aufmerksamkeit dafür, wie sich strukturelle Gewalt und mit Ängsten verbundene Prozesse in der bürokratischen Verwaltung von (insb. migrationsanderen) Schüler:innen zeigen. Damit zumindest einige der schulischen Rumpelkammern ausgeräumt würden.

## Literatur

- Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband: Aus Anlass des Artikels von Michel Verret über den „studentischen Mai“. Ideologie und ideologische Staatsapparate. Notiz über die ISAs. 3. Aufl. Hamburg: VSA.
- Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 13(2). doi:10.17169/fqs-13.2.1761
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): Reflexive Grounded Theory: eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Clarke, John (2015): Stuart Hall and the theory and practice of articulation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36(2), 275–286. doi:10.1080/01596306.2015.1013247
- Clegg, Stewart/Cunha, Miguel Pina/Munro, Iain (2016): Kafkaesque power and bureaucracy. *Journal of Political Power* 9(2), 157–181. doi:10.1080/2158379X.2016.1191161
- Costas, Jana (2019): Die Macht der Gewalt in Kafkas *Der Proceß*. *Jenseits der Disziplinarmacht in Organisationen*. Ortman, Günther/Schuller, Marianne (Hg.): *Kafka: Organisation, Recht und Schrift*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 125–140.
- Dean, Isabel (2018): Herstellung von Differenz und Diskriminierung in schulischen Zuordnungspraktiken zur Kategorie nichtdeutsche Herkunftssprache. Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen: Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden: Springer, 37–53.
- Deleuze, Gilles (1993): *Unterhandlungen. 1972-1990*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Derrida, Jacques (1983): *Grammatologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, 25–48.
- Engartner, Tim (2020): Ökonomisierung schulischer Bildung. *Analysen und Alternativen. Studien* 6/2020. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.
- Fischer-Lescano, Andreas (2019): Franz Kafka (1883-1924). Kritiker der „Gesellschaft in den Sümpfen“. Ortman, Günther/Schuller, Marianne (Hg.): *Kafka: Organisation, Recht und Schrift*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 260–299.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. 15. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Freytag, Tatjana (2008): *Der unternommene Mensch: Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Gomolla, Mechthild (2012): *Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung*. Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS, 25–50.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Grossberg, Lawrence (1996): *On postmodernism and articulation: an interview with Stuart Hall*. Chen, Kuan-Hsing/Morley, David (Hg.): *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*. London/New York: Routledge, 131–150.
- Hartong, Sigrid/Hermstein, Björn/Höhne, Thomas (Hg.) (2018): *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Höfle, Peter (1998): *Von der Unfähigkeit, historisch zu werden: die Form der Erzählung und Kafkas Erzählform*. München: Fink.
- Höhne, Thomas (2015): *Ökonomisierung und Bildung: zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, Christian (2019): *Subjekt und Selbstsubjektivierung in "Im Dom"*. Ortmann, Günther/Schuller, Marianne (Hg.): *Kafka: Organisation, Recht und Schrift*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 154–166.
- Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012): *Autorität und Autorisierung*. Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, 207–224.
- Kafka, Franz (1984): *Amtliche Schriften*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Kafka, Franz (1990): *Der Process*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kaminski, Andreas (2011): *Prüfungen um 1900. Zur Genese einer Subjektivierungsform*. *Historische Anthropologie*, 331–353.
- Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit (2013): *Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen*. *sub/urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 1(2), 61–78. doi:10.36900/suburban.v1i2.96
- Khakpour, Natascha (2016): *Die Differenzkategorie Sprache*. Hummerich, Merle/Pfaff, Nicole/Dirim, İnci/Freitag, Christine (Hg.): *Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: VS, 209–220.
- Khakpour, Natascha (2021): *Schools as the terrain for struggles over hegemony*. Heidrich, Lydia/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (Hg.): *Regimes of belonging – schools – migrations: Teaching in (trans)national constellations*. Wiesbaden: VS, 125–144.
- Khakpour, Natascha (2022, i.E.): *Deutsch-Können als umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Khakpour, Natascha/Dirim, İnci (2022): *K\_eine Frage der Perspektive? Ideologie und Sprache in der Migrationsgesellschaft*. Füllekruss, David/Kourabas, Veronika/Krenz-Dewe, Daniel/Natarajan, Radhika/Ohm, Vanessa/Rangger, Matthias/Schitow, Katharin/Shure, Saphira/Streicher, Noelia (Hg.): *Migrationsgesellschaft – Rassismus – Bildung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 319–335.
- Kleinwort, Malte/Vogl, Joseph (2014): *Einleitung*. Dies. (Hg.): *„Schloss“-Topographien*. Bielefeld: transcript, 11–20.
- Kollender, Ellen (2020): *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Kollender, Ellen (2021): *„Wer durchfällt, versaut mir die Abi-Note nicht.“ Warum Ökonomisierung Selektion verschärft*. Luxemburg. *Gesellschaftsanalyse und Linke Praxis* 2/2021. <https://zeitschrift-luxemburg.de>
- Linstead, Stephen/Maréchal, Garance/Griffin, Ricky (2014): *Theorizing and researching the dark side of organization*. *Organization Studies* 35(2), 165–188. doi:10.1177/0170840613515402
- McCabe, Darren (2014): *Managers in the back office of a Kafkaesque bank*. *Organization Studies* 35(2), 255–278. doi:10.1177/0170840613511928
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster u.a.: Waxmann.

- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. Ders./Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 7–22.
- Merkens, Andreas (2002): Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung. Meyer-Siebert, Jutta/Merkens, Andreas/Nowak, Iris/Rego Diaz, Vicotor (Hg.): Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus. Hamburg: Argument, 171–182.
- Niggemann, Jan (2022): Der diskrete Charme der Autorität? Elemente pädagogischer Autorität und Autorisierungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Ortmann, Günther/Schuller, Marianne (2019): Auftakt – Worum es geht. Dies. (Hg.): Kafka: Organisation, Recht und Schrift. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 7–18.
- Ptak, Ralf (2008): Grundlagen des Neoliberalismus. Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ptak, Ralf (Hg.): Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden: VS, 13–86.
- Ptak, Ralf (2018): Von der Kritik am Ökonomismus zur permanenten Ökonomisierung. Eine sozioökonomische Analyse mit exemplarischem Blick auf das Schulwesen. Hartong, Sigrid/Hermstein, Björn/Höhne, Thomas (Hg.): Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa, 39–78.
- Rolff, Hans-Günter (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Überarbeitete Neuauflage. München u.a.: Juventa.
- Schäfer, Hilmar (2016): Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. Ders. (Hg.): Praxistheorie: ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, 9–26.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *neue praxis* 13(3), 283–293.
- Skeggs, Beverley (2004): *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. Berger, Peter/Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim u.a.: Juventa, 19–38.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. Karakayali, Juliane (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 24–45.
- Warner, Malcolm (2007): Kafka, Weber and organization theory. *Human Relations* 60(7), 1019–1038. doi:10.1177/0018726707081156
- Witzel, Andreas (2000): The problem-centered interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 1(1). doi:10.17169/fqs-1.1.1132

Khakpour, Natascha, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Forschungsschwerpunkte: Gesellschaftskritische Zugänge zu (schulischer) Bildung, rassistis- und hegemonietheoretische Perspektiven, Sprach- und Sprechverhältnisse. khakpour@uni-landau.de